



# MÉRLEGEN A MAGYAR ISKOLA

*Szerkesztette:  
Csapó Benő*



NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ



Mérlegen a magyar iskola

# MÉRLEGEN A MAGYAR ISKOLA

Szerkesztette  
Csapó Benő

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Diagnosztikus mérések fejlesztése  
Projektazonosító: TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség  
www.ujszachenyiterv.gov.hu  
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Szerzők:

B. Németh Mária, Barabás Katalin, Csapó Benő, Csíkos Csaba, D. Molnár Éva,  
Fejes József Balázs, Jámbori Szilvia, Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László,  
Korom Erzsébet, Molnár Edit Katalin, Molnár Gyöngyvér, Nagy Lászlóné, Nagy Zsuzsanna,  
Nikolov Marianne, Pethő Villő, Vidákovich Tibor, Vigh Tibor, Zsolnai Anikó

A kötet fejezeteit lektorálta:

Horváth Zsuzsanna, Kőfalvi Tamás, Lampek Kinga, Medgyes Péter, Nagy József,  
Papp Katalin, Vancsó Ödön

© B. Németh Mária, Barabás Katalin, Csapó Benő, Csíkos Csaba, D. Molnár Éva,  
Fejes József Balázs, Jámbori Szilvia, Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László,  
Korom Erzsébet, Molnár Edit Katalin, Molnár Gyöngyvér, Nagy Lászlóné,  
Nagy Zsuzsanna, Nikolov Marianne, Pethő Villő, Vidákovich Tibor, Vigh Tibor,  
Zsolnai Anikó, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

ISBN 978-963-19-7233-7

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.  
a Sanoma company

www.ntk.hu • Vevőszolgálat: info@ntk.hu • Telefon: 06-80-200-788

A kiadásért felel: Kiss János Tamás vezérigazgató  
Raktári szám: 42681 • Műszaki igazgató: Babicsné Vasvári Etelka  
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin • Műszaki szerkesztő: Kiss Tamás  
Terjedelem: 43,62 (A/5) ív • Első kiadás, 2012

## Tartalom

Bevezetés (Csapó Benő) . . . . .	9
1. D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián: Az olvasásvizsgálatok eredményei . . . . .	17
2. Csíkos Csaba és Vidákovich Tibor: A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében . . . . .	83
3. B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné: A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata . . .	131
4. Molnár Edit Katalin és Nagy Zsuzsanna: Anyanyelvi készségek és képességek . . . . .	191
5. Nikolov Marianne és Vigh Tibor: Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége . . . . .	241
6. Kinyó László és Molnár Edit Katalin: Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. . . . .	289
7. Zsolnai Anikó, Kinyó László és Jámberi Szilvia: Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés . . . . .	327
8. Józsa Krisztián és Fejes József Balázs: A tanulás affektív tényezői . . . . .	367
9. Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér: Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése . . . . .	407

10. Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea: Informatikai műveltség . . .	441
11. Barabás Katalin és Nagy Lászlóné: Egészségi állapot, egészségmagatartás . . . . .	477
12. Kárpáti Andrea és Pethő Villő: A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata . . . . .	511
A kötet szerzői . . . . .	545

# 7.

## **Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés**

***Zsolnai Anikó***

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

***Kinyó László***

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

***Jámbori Szilvia***

Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

### **Bevezetés**

Ebben a fejezetben a szocializáció három fő aspektusát, a társas, a politikai és az énkép alakulását vizsgáló hazai mérések eredményeit mutatjuk be. Először a szociális kompetencia fejlődését, ezt követően a politikai szocializáció, majd a szülői nevelés és az énkép, jövőkép összefüggésének problematikáját foglaljuk össze empirikus kutatások alapján.

A 20. század második felétől a kutatások egyre nagyobb figyelmet fordítanak az ember mint szociális lény megismerésére. Több új tudomány, például etológia, humánetológia született, amelyekben ez a téma kitüntetett szerepet játszik, megjelentek olyan tudományágak (pl. szociobiológia), amelyek kifejezetten a szocialitás kutatását célozzák meg (*Bereczkei, 1992*).

Az ember szociális viselkedését feltáró vizsgálatok egyik hangsúlyos területe a *szociális kompetencia* kutatása. A szociális kompetencia a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer, amely szociális motívumokból és szociális képességekből

épül fel. A szociális kompetencia a szociális motívum- és képességrendszer sajátos szerveződése (Nagy és Zsolnai, 2001). A szociális képességrendszer komplex és egyszerű képességekből, a képességek komponenseiből – készségekből, rutinokból, ismeretekből – szerveződik. Míg a szociális képességrendszer feltehetőleg tucatnyi képességgel működik, addig a szociális készségek száma több százra tehető (Nagy és Zsolnai, 2001). A szociális viselkedés eredményessége, hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától, fejlettségétől. Minél gazdagabb ez a készlet, annál nagyobb az esély arra, hogy az aktuális helyzet megoldását hatékonyan segítő készség aktivizálódjon (Nagy és Zsolnai, 2001).

A pszichológiai kutatások közel 40 éve foglalkoznak a különböző szociális készségek fejlettségének és fejlődésének feltárásával, e vizsgálatok nyomán sok adat áll rendelkezésünkre arról, hogy a szociális viselkedés eredményessége milyen nagy mértékben befolyásolja az egyének magánéleti és szakmai boldogulását (pl. *Van Der Zee, Thijs és Schakel*, 2002; *Parker és mtsai.*, 2004; *Shin An és Cooney*, 2006). E kutatások azt is bizonyítják, hogy a tudatos, tervszerű fejlesztésre (preventívra és nem preventívra egyaránt) már az óvodai évek alatt, ezt követően pedig a tankötelezettség során folyamatosan szükség van. Magyarországon is megindultak a szociális készségek és képességek fejlődésére irányuló kutatások (Zsolnai, 1995, 1998a, 1998b, 2006; *Konta és Zsolnai*, 2002; *Nagy és mtsai.*, 2002; *Zsolnai és Józsa*, 2002), viszont számuk elenyésző a külföldi vizsgálatokhoz képest.

A szocializáció magában foglalja a formális ágensek (szülők, nevelők, más felnőttek) törekvéseit arra, hogy a fennálló normákat és elvárásokat átadják, elfogadtassák a szocializálandó egyénnel, de szerves része a sokféle (baráti, kortárs, partneri, munkahelyi) társas kapcsolatban megvalósuló kölcsönös egyezkedési folyamat is, amelynek során a partnerek stabil elvárásokat építenek ki egymással szemben (*Vajda és Kósa*, 2005).

## **A szociális kompetencia fejlődése gyermek- és serdülőkorban**

A kisgyermekkor szociális fejlődés fő színtere a család. Az anya-gyerek közti kötődés milyensége határozza meg leginkább a szociális kompetencia fejlődését, de emellett a szülők szociális kompetenciájának fejlettsége is komoly befolyásoló tényező ebben a folyamatban. Az iskola elkezdésével szá-



mos új, a társas viselkedésre vonatkozó szabályrendszert – erkölcsi szabályok, társadalmi konvenciók, csoportnormák – kell elsajátítaniuk a gyerekeknek. Az iskolába kerüléssel szociális kapcsolatrendszerük kiszélesedik, s a kortárskapcsolatok egyre inkább meghatározó szerepűek lesznek szociális viselkedésük alakulásában. A serdülőkor ezt még jobban felerősíti, kibővítve a nemi szerepekhez tartozó társas viselkedési formák elsajátításával és gyakorlásával.

### ***A kötődések szerepe a szociális fejlődésben***

A korai kötődéskapcsolatokat és a későbbi szocioemocionális viselkedést összevető tanulmányok sok bizonyítékkal szolgálnak arra nézve, hogy az egyén szociális fejlődése folyamatos csecsemőkorban, kisgyermekkorban és óvodáskorban (*Matas, Arend és Stroufe, 1978; Waters, Wippman és Stroufe, 1979; Smith és Hart, 2004*). *Matas* és munkatársai 18 hónapos gyerekeket osztályoztak kötődéskapcsolatuk minősége szerint, és azt találták, hogy a bizonytalanul kötődő gyermekek kevésbé voltak kooperatívak, lelkesek, kitartóak, és kétéves korukban a problémamegoldó feladatokban kevésbé voltak kompetensek, mint a biztosan kötődő gyermekek. *Waters* és munkatársai (1979) az egyéni alkalmazkodást figyelték meg a gyerekek 15 és 42 hónapos kora között, és azt találták, hogy mind a kezdeményező-készséget, ügyességet, kortárskapcsolatok mélységét mérő skálán, mind az ego erősségében magasabb értékeket kaptak a biztosan kötődő gyerekek.

Azok a gyerekek, akik 12 hónapos korukban biztosan kötődőek voltak, lelkesedéssel és kitartással próbálták megoldani a problémákat. Azok viszont, akik korábban bizonytalan kötődésűek voltak, meglehetősen eltérő módon viselkedtek. Könnyen frusztrálttá és dühössé váltak, nem vették figyelembe vagy visszautasították a felnőttektől érkező segítséget, és gyorsan feladták a feladatmegoldásra irányuló próbálkozásokat (*Matas, Arend és Stroufe, 1978*). Egy másik vizsgálatban olyan óvodáskorú (három és fél éves) gyerekek társas viselkedését figyelték meg, akiknek kötődéseit tizenöt hónapos korukban előzetesen felmérték. A korábban biztos kötődést mutató gyerekek lettek csoportjaik vezetői. Kezdeményezők voltak a csoporttevékenységekben, azokban aktívan részt vettek, a többi gyerek kereste velük a kapcsolatot, szívesen játszottak velük, elfogadva azok vezető szerepét. A bizonytalan kötődésű gyermekek visszahúzódtak a társas helyzetektől, a kö-

zós tevékenységekben való részvételtől pedig vonakodtak. Az új szituációkban bátortalanul viselkedtek, céljaik elérésében sem voltak hatékonyak (Waters, Wippman és Sroufe, 1979). Ezek a vizsgálatok azt mutatják, hogy azok a gyerekek, akik biztos kötődéssel rendelkeznek a csecsemő- és kisgyermekkorban, jobban „fel vannak vértézve” az új élményekkel, problémákkal és kapcsolatokkal való boldogulás eszközeivel.

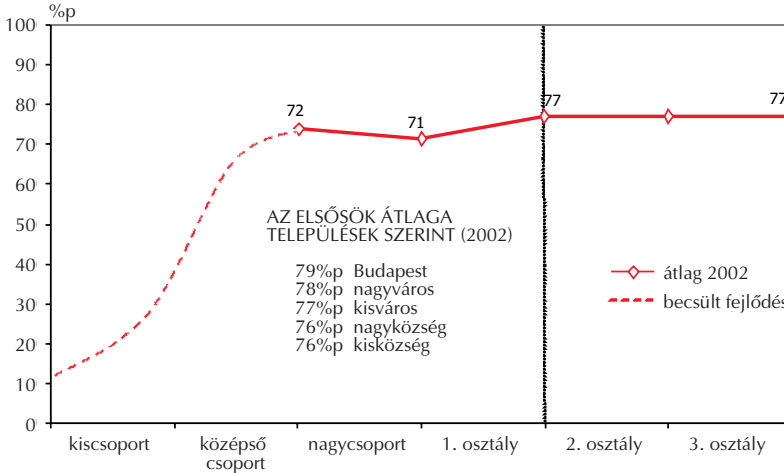
Csecsemőkorban és a gyermekkor kezdetén a gyerekek még szorosan kötődnek szüleikhez. Az iskolás évek alatt a család és a barátok két különálló világa még mindig békésen megfér egymás mellett, a gyermekkor végére azonban ez a két világ nagy valószínűség szerint össze fog ütközni. Serdülőkorban a gyermeki kötődés csökken a szülőkkel szemben. Míg a 11-12 éves korú gyerekek szerint a legfontosabb, hogy a barátok viszonzozzák a segítséget, legyenek kedvesek egymáshoz, 16-17 éves kor körül már az érzelmi támogatás nyújtása a legfontosabb szempont (Vajda, 1997).

### ***A szociális kompetencia alakulása hazai vizsgálatok tükrében***

A szociális viselkedést irányító szociális kompetencia hazai mérésével az 1990-es években kezdtek el foglalkozni a szakemberek. Érdekes, hogy a terület első empirikus mérései nem a pszichológiai, hanem a pedagógiai kutatások nyomán (Zsolnai, 1998a, 1998b) váltak ismertté. Kevés adat áll rendelkezésünkre arról, hogy a különböző szociális készségek és képességek miként fejlődnek kisgyermekkorban. Ezért nagyon jelentős az a vizsgálat, amelyet Nagy József és munkatársai (2002) végeztek e téren. A felmérésben 4–8 éves gyerekek szociális kompetenciájának fejlettségét mérték, amelynek értékelése szociális aktivitásuk kiváltása és megfigyelése alapján történt. A szociális kompetencia azon tartalmait vizsgálták, amelyek az óvodai és az elemi iskolai lét alapját képezik. Ebbe a körbe tartozik a kapcsolatfelvétel, a társakhoz, a pedagógushoz való viszonyulás készsége, a feladatvállalás, a feladattartás készsége, valamint az elemi szintű szociális erkölcsi érzék.

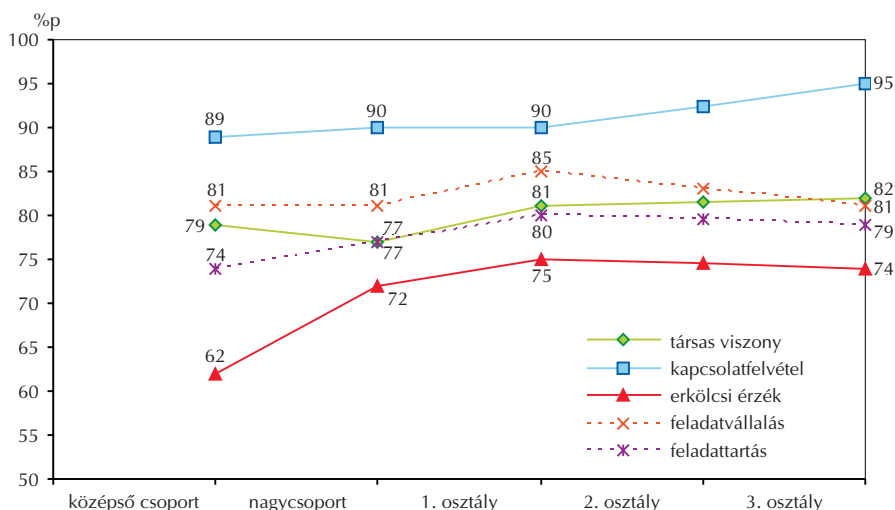
A szocialitás országos átlagának fejlődését mutató 7.1. ábrán jól látszik, hogy a nagycsoportos gyerekek szociális kompetenciája stagnál, majd az 1. évfolyamon 5-6 százalékpontnyi fejlődés következik be. A 3. osztály végéig ismét változatlan marad az országos átlag mutatója. A 7.2. ábra a vizsgált elemi szociális készségek fejlettségét, fejlődési folyamatát szemlélteti. Legmagasabb szinten a kapcsolatfelvétel működik, a további négy szociális

készségcsoport közös jellemzője, hogy a 2–3. évfolyamon nincs fejlődés, sőt a feladatvállalás terén csökkenés figyelhető meg. Az erkölcsi érzéket kivéve a fejlődés több mint kétharmada a középső csoport vége előtt megvége (Nagy, 2002).



7.1. ábra. A szocialitás országos átlagának fejlődése  
(Forrás: Nagy, 2002, 86. o.)

Az adatok egyértelműen jelzik, hogy a szociális alapkészségek fejlődésének jelentős része óvodáskorban és azt megelőzően zajlik. Az is kiderült, hogy a gyerekek szocialitása szélsőségesen különböző fejlettségű. A középső csoport és az első osztály végén is vannak, akik a háromévesek átlagának felelnek meg. Az első osztályba lépők 4%-a a háromévesek átlagos szintjén kezdi meg iskolai tanulmányait, miközben erre még szociálisan éretlen. 21%-nyi gyerek úgy lép az iskolába, hogy nehezen nevelhetővé válhat, pedig nem tehet arról, hogy szociális fejlődése a többiekénél lassúbb (Nagy, 2002). Ezek az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy fejlesztésre mind az óvodában, mind az iskolában szükség van.



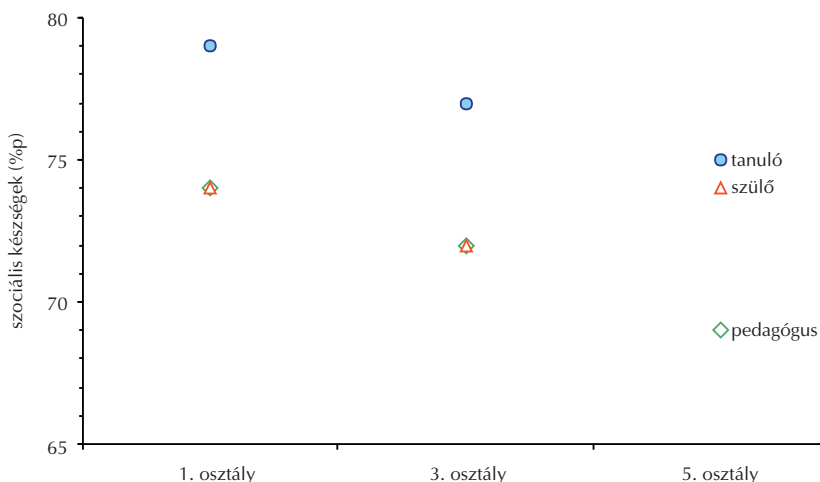
7.2. ábra. A szocialitás összetevőinek fejlődése (Forrás: Nagy, 2002, 88. o.)

Az előzőekben megfogalmazott következtetéseket teljesen megerősíti Józsa Krisztián 2003-ban első osztályos tanulókkal (5138 fő) végzett vizsgálata, amely kitért annak elemzésére is, hogy a családi háttér miként befolyásolja a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét (Józsa, 2004). Korábbi kutatások megmutatták (Csapó, 2003), hogy a családok között meglévő, pedagógiai szempontból fontos különbségek nagy része a szülők iskolázottságával magyarázható meg.

Az óvodás- és kisiskoláskorú gyerekek szociális kompetenciájának vizsgálata során nyert információk felteszik a kérdést, hogy vajon a további életkorokban hogyan alakul a gyerekek szociális fejlődése. Ennek kiderítésére 2004-ben egy keresztmetszeti vizsgálat szerveződött, amelyben elsős, harmadikos és ötödikes gyerekek (összesen 1398 fő) vettek részt. A cél annak feltárása volt, hogy ezekben az életkorokban van-e különbség a lányok és a fiúk szociális készségeinek fejlettségében, illetve, hogy milyen összefüggés mutatható ki a szociális készségek fejlettsége és az iskolai eredményesség, valamint a szülők iskolai végzettsége között.

A vizsgálatban egy kérdőív (Zsolnai és Józsa, 2003) segítségével minden gyermekről három személy adott értékelést: pedagógusok és szülők jellemezték a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét, emellett a gyermekek is adtak önmagukról jellemzést. Az eredményekből (7.3. ábra) látszik, hogy

a három értékelő közül kettő, a tanárok és a gyerekek semmiféle fejlődést nem látnak, sőt némi visszaesést jeleznek a vizsgált szociális készségek terén a 7–11 éves kor között. A szülők szintén csökkenésről számolnak be az első és harmadik osztály között, ők viszont minimális fejlődést látnak a harmadik és ötödik osztály viszonylatában. Mindhárom értékelő csoport a lányok szociális készségeit fejlettebbnek ítéli a fiúkénál a vizsgált életkorokban. Az iskolázottabb szülők gyermekeinek szociális készségeit fejlettebbeknek látják az értékelők mindegyik életkorban. Ehhez nagyon hasonló összefüggést kaptunk az iskolai eredményesség (iskolai érdemjegyek) esetében is. A három értékelő közül a tanárok azok, akik a legszorosabb kapcsolatot látják az érdemjegyek és a szociális készségek fejlettsége között. A vizsgált korosztályoknál a korrelációs együttható 0,5-nél magasabb értékű volt e téren (Zsolnai, 2006).

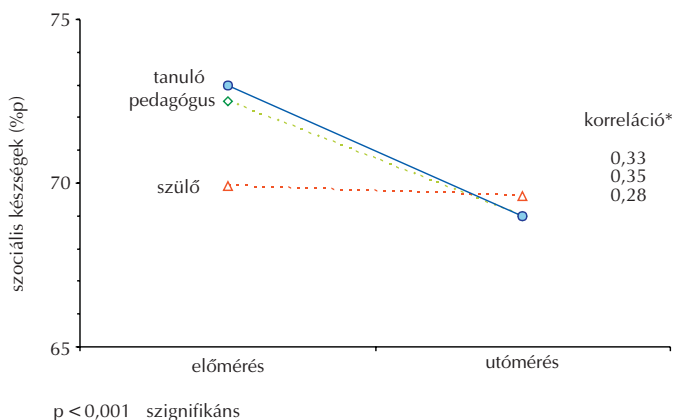


7.3. ábra. Szociális készségek fejlettsége gyermekkorban  
(Forrás: Zsolnai, 2006)

A bemutatott vizsgálat eredményeivel teljesen megegyezik az a longitudinális vizsgálat, amelynek célja a szociális készségek fejlődésének feltárása 10–13 éves kor között, valamint a fejlődést befolyásoló néhány háttértevező szerepének feltárása volt. A minta 720 tanulóból állt, a gyermekek családi háttere reprezentálja az országos megoszlást. Az adatok felvételére

2003-ban és 2005-ben került sor. A vizsgálati eredmények (l. 7.4. ábra) azt mutatják, hogy a szociális készségek 10–13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek. Az utómérésnél a minta vonatkozásában mindhárom értékelő a szociális készségek fejlettségét az előmérésével azonosnak vagy annál alacsonyabbnak ítéli. Egy-egy tanuló értékelésében ugyanakkor számottevő eltéréseket figyelhetünk meg a két időpont között. Az elő- és az utómérés között közepes erősségű korrelációs együtthatók vannak.

Hasonló képet mutat az iskolai tanulmányi eredményesség vizsgálata is. Az elő- és az utómérés esetében is közepes erősségű (0,3–0,4) korrelációban áll a szociális készségek fejlettsége az iskolai osztályzatokkal. Mindhárom értékelő a lányok szociális készségeit fejlettebbnek ítéli a fiúkénál. A vizsgált időszakban a nemek közötti különbség nagysága nem változik jelentős mértékben. Az elemzésekből megállapítható, hogy a három értékelő által adott megítélés a fejlődés és a háttérváltozókkal való összefüggés szempontjából is hasonló tendenciákat mutat (Józsa és Zsolnai, 2005).



7.4. ábra. A szociális készségek alakulása 10–13 éves életkorban  
(Forrás: Józsa és Zsolnai, 2005)

Az eredmények szerint a gyermekek jelentős hányadánál a szociális készségek elsajátítása még nem fejeződik be 13 éves korig. Ebből következően fontos kutatási kérdés, hogy mely életkorokban és milyen módszerekkel lehet a leghatékonyabban fejleszteni ezeket a készségeket.

A bemutatott kutatások alapján számos, a szociális készségek és képességek mérési lehetőségeivel kapcsolatos tanulság vonható le. Minden bi-

zonnyal a vizsgálatok során mért szociális készségek és készségcsoportok fejlettségének megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, mindkét szülő, társak) bevonásával. Viszont ennek megvalósítása nem minden vizsgált korosztály esetében oldható meg. Épp azokban az életkorokban (óvodás- és kisiskoláskor) nem, amelyek a szociális készségek fejlődése szempontjából igen meghatározóak. Problematikus egyrészt az óvodások és kisiskolások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoportokkal, osztályokkal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodapedagógus, tanító) miatt. A szülők bevonására sincs mindig lehetőség a mérőeszközök jellege miatt, holott jellemzésük mindenképpen hozzájárulna a készségek működésének még alaposabb megértéséhez. Az ő értékelésük fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

Hasznos lenne az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét is vizsgálni, azokat összehasonlítani a gyermek szociális készségeinek fejlettségével. Ez a további kutatások egyik legfontosabb területe kell hogy legyen. A sikeres szociális fejlődés segítése érdekében ugyanilyen lényeges lenne a pedagógusok szociális készségei működési mechanizmusainak a feltárása. Ezeknek a mérésére azonban alig van hazai mérőeszköz, így a továbbiakban az egyik feladat az erre alkalmas mérőapparátus létrehozása.

## A politikai szocializáció alakulása

A politikai szocializáció szervesen kapcsolódik a tanulók történelmi és társadalomra vonatkozó tudásának alakulásához (I. e kötet 6. fejezetét). A politikai szocializáció kérdéseivel foglalkozó magyarországi szociológusok és ifjúságkutatók a nemzetközi tendenciákkal összhangban a politikai szocializációt a teljes szocializációs folyamat egész életen átívelő részének tekintik, amely során egy egyén politikához való viszonya a különféle szocializációs színtereken formálódik (Szabó és Falus, 2000; Csákó és mtsai., 2000; Szabó, 2000).

## ***A politikai szocializáció értelmezési keretei***

A fogalom széles körben elterjedt jelentésében a francia *Annick Percheron*<sup>1</sup> hetvenes évek elején megfogalmazott megállapításai ismerhetők fel. *Percheron* ugyanis amellett, hogy a politikum tanulási folyamatában elsősorban a gyermekkori szocializáció szerepét hangsúlyozza, megállapítja, hogy a politikai szocializáció a gyermekkor végén nem zárul le, hanem felnőttkorban is folytatódik (*Csákó*, 2004). Ez a tanulási folyamat meglehetősen lassú és hosszadalmas változást feltételez, hiszen a mindennapos események implicit tapasztalatait az egyén tudatos, konstruktív állampolgári magatartásának kellene felváltania (*Csákó és mtsai.*, 2000).

*Percheron* – elméletalkotó munkássága mellett – az általa kidolgozott vizsgálati módszerrel is kutatási hagyományt teremtett. A politikai kifejezésekhez társuló érzelmi beállítódás vizsgálatát lehetővé tevő szójegyzékmódszert a kutató 1969-ben alkalmazta először 10–14 éves fiatalok körében (*Szabó és Csepeli*, 1984). A későbbiekben e technika alkalmazásával számos nemzetközi összehasonlító vizsgálatot végeztek, de a magyarországi vizsgálatok többségében is ezt az eljárást alkalmazták (*Szabó és Örkény*, 1998). A módszer szerint a gyermekeknek bizonyos politikai fogalmakat abból a szempontból kell megítélniük, hogy szeretik-e vagy nem, amit az adott kifejezés jelöl. *Szabó és Csepeli* (1984), valamint *Szabó és Örkény* (1998) is hangsúlyozza, hogy a politikai szocializáció affektív tényezőinek feltárására irányuló vizsgálati koncepció fejlődés-lélektani alapokon nyugszik. A 10–14 éves gyermekek ugyanis „[...] nem rendelkeznek még stabil, strukturált ismeretekkel az őket körülvevő politikai valóságról. Ezért a világban elsősorban érzelmi alapon orientálódnak, a számukra mértékadó forrásokból, vonatkoztatási csoportoktól átvett, érzelmi meghatározottságú kategóriák, értékítéletek segítségével.” (*Szabó és Csepeli*, 1984, 54. o.)

A politikai szocializáció területe napjainkban az aktív állampolgárság kialakítását és fejlesztését ösztönző nemzetközi törekvések részeként jelenik meg, s a kutatási irányok gyökeres átrendeződésének lehetünk tanúi. Az állampolgári aktivitás – vagyis a lakosság konstruktív részvétele a közösség mindennapi életében – az Európai Unióban elsődleges kutatási területté vált a közelmúltban. A közösség által finanszírozott CRELL Aktív Állampolgárság a Demokráciáért Projekt állásfoglalása szerint az aktív állampolgár-

---

<sup>1</sup> Annick Percheron tanulmányai magyar nyelven is elérhetők, lásd *Szabó és Csákó*, 1999.



ság a társadalmi részvétel legszélesebb formáját jelenti, és hatóköre kiterjed a politikai, a kulturális, a szociális, valamint a gazdasági tevékenységekre is (7.1. táblázat).

*7.1. táblázat. Az állampolgári részvétel közösségi szintű minimális elvárásai (Forrás: Josef és Veldhuis, 2006, 6. o.)*

Az állampolgári részvétel minimálisan elvárt formái	
1. Politikai részvétel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szavazni a helyi, regionális, nemzeti és európai választásokon és referendumokon</li> <li>• Lehetőség szerint befolyást gyakorolni a döntéshozó folyamatokra (vagy informális úton, lobbizással)</li> <li>• Az állampolgárok politikai érdeklődésének felkeltése politikussal való kapcsolatfelvétellel</li> </ul>
2. Szociális részvétel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Önkéntes szervezet tagjává válni</li> <li>• Más szervezet tagjává válni vagy részt venni a szervezet más tevékenységeiben</li> </ul>
3. Kulturális részvétel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Küzdeni a kirekesztés és diszkrimináció ellen</li> <li>• Szociális kohézió elősegítése</li> </ul>
4. Gazdasági részvétel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Részt venni a termelés folyamatában</li> <li>• Egy üzem munkavállalói tanácsának tagjává válni</li> <li>• Cselekedni a javak egyenlőtlen globális elosztása ellen</li> </ul>

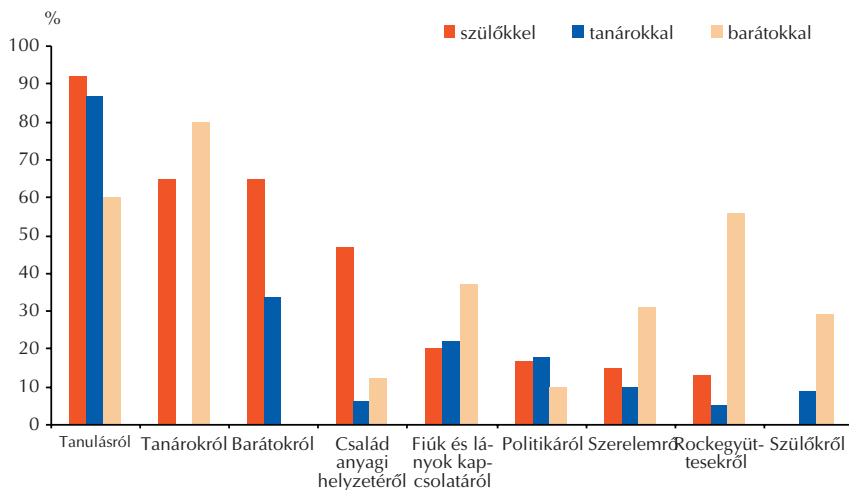
A terület szerepének felértékelődését támasztja alá az a tény, hogy az Európai Tanács 2002-es barcelonai csúcskonferenciájának dokumentumaiban még a szociális készségeket jelölték meg a fejlesztendő kulcskompetenciák egyikeként, a keretrendszer felülvizsgálatát követően elfogadott 2004-es jelentésben (Kulcskompetenciák az élethosszig tartó tanulásért európai referenciakeret) azonban már az interperszonális és állampolgári kompetenciák kaptak helyet a nyolc kulcskompetencia között. *Hoskins* (2006) mutat rá arra, hogy a döntés háttérében mindenekelőtt a nemzetközösség jövőjéért és fennmaradásáért érzett aggodalom állt. Az Európai Unió hosszú távú fennmaradásának ugyanis az a feltétele, hogy a közösségben olyan állampolgárok éljenek, akik mind politikailag, mind a civil társadalom szintjén egyaránt elkötelezettjei hazájuknak és a tágabb politikai közösségnek.

A politikai szocializáció kontextusát és relevanciáját érintő fenti megállapítások ismeretében a továbbiakban a területhez kapcsolódó empirikus vizsgálatok eredményeit mutatjuk be.

## Szerekapcsolatok és kommunikációs szinterek

A társadalmi-politikai szocializációs folyamatok feltárása érdekében Magyarországon az 1970-es évek közepe óta folynak empirikus kutatások (Csepe, 1993; Csákó, 2004). Már a korabeli hazai vizsgálatok eredményei rámutattak arra a körülményre, hogy a politikai szocializáció folyamatában a közvetlen és közvetett szocializációs szinterek mellett meghatározó befolyásoló tényezőként szerepel az adott társadalom politikai kultúrája, társadalmi berendezkedése és történelmi sajátossága is (Csákó, 2004).

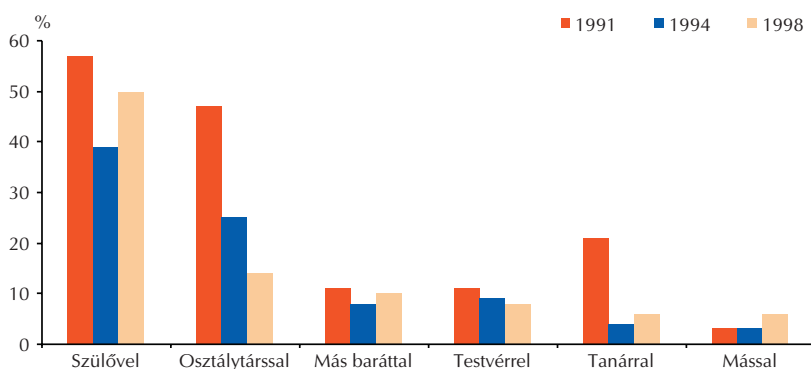
A hazai ifjúságszociológiai vizsgálatokban meghatározó irányvonulat képviselték azok a kutatások, amelyek különböző szerekapcsolatokban vizsgálták a politikai témák előfordulásának gyakoriságát. Szabó és Csepe (1984) eredményei azt mutatják, hogy a rendszerváltás előtti korszakban a diákok szerekapcsolataiban a politikai kérdések nem tartoztak a gyakori beszédtemák közé, a gyerekek szívesebben beszélgettek az őket közvetlenül érintő témákról, mint a politikáról. Az 1982-es ifjúsági vizsgálat eredményei szerint a vizsgált kommunikációs partnerek közül (szülők, tanárok, barátok) a barátokkal való kapcsolatokban volt a legalacsonyabb szerepe a politikának (7.5. ábra).



7.5. ábra. A gyermekek kommunikációs témastruktúrái a „gyakran” válaszok százalékos arányai szerint (Forrás: Szabó és Csepe, 1984, 30. o.)

A rendszerváltást követően, három különböző évben végzett hazai vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a gyermekek szüleikkel beszélgettek leggyakrab-

ban politikai kérdésekről (7.6. ábra). Bár a rendszerváltást követően előtérbe került a politika az osztálytársakkal és a tanárokkal folytatott mindennapi beszélgetések témáiban is, a három évvel későbbi vizsgálat eredményei ugyanakkor már azt mutatták, hogy a politikai jellegű témák megritkultak a személyközi interakciókban, s a szüleiken kívül a fiatalok alig beszélgettek másokkal politikai kérdésekről. Az 1991-es adatfelvétel idején a pedagógusok és diákok politikai témákat érintő kommunikációjának gyakoriságából még úgy tűnt, hogy a tanárok szerepet fognak vállalni tanítványaik politikai fejlődésének segítségével, a közgondolkodásban bekövetkezett gyors változások miatt azonban a politikum jelentősen visszaesett az intézményes nevelés-oktatás keretei között.



7.6. ábra. A politikai beszélgetések gyakorisága különböző szerepkapcsolatokban (Forrás: Csákó, Berényi, Bognár és Tomay, 2000, 57. o.)

### A politikai attitűdök alakulása

Az 1980-as években és a rendszerváltást követő időszakban is nagyfokú tudományos érdeklődés mutatkozott a diákok politikával kapcsolatos attitűdjeinek feltárására. A téma iránt érdeklődő szociológusok elsősorban arra a kérdésre kívántak választ kapni, vajon mennyire kedvelik a magyar diákok a politika világát. Korábban már utaltunk rá, hogy az érzelmi beállítódás vizsgálatára irányuló kutatásokban – a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan – hazánkban is a *percheroni* szójegyzékmódszert alkalmazták leggyakrabban. Az 1982-ben végzett ifjúsági vizsgálat eredményei a kutatók számára egyértelművé tették, hogy a diákok nem kedvelik a politika világát: a politika a legkevésbé kedvelt kifejezések csoportjába tartozott, a válaszadók 58%-a egyértelműen negatív érzelmeket társított a politika fogalmához (Szabó és Csepeli, 1984). A kutatók rá-

mutattak arra a jelenségre is, hogy a diákok a politikai rendszer burkolt kritikáját is megfogalmazták. Míg az egypártrendszer mindennapi szimbólumait és az absztrakt, elvont ideológiai fogalmakat pozitívnak ítélték a diákok, a rendszer megtestesítőivel, a mindennapi életet közvetlenül befolyásoló jelenségekkel és személyekkel kapcsolatban (pl. szakszervezet, tanácselnök, párttitkár, politika, politikus) viszont gyakran kitérő választ adtak, vagy egyértelműen negatív értékítéletet fogalmaztak meg (7.2. táblázat).

7.2. táblázat. *A politikai fogalmak iránti érzelmek 1982-ben (Forrás: Szabó és Csepeli, 1984, 55. o.; Szabó, 2000, 99. o.)*

	Szereti	Nem szereti	Nem tudja eldönteni	Szeretetindex
Magyar himnusz	100	–	–	100
Piros-fehér-zöld zászló	98	–	2	100
Felvonulás	88	6	6	87
Vörös zászló	81	7	11	83
Társadalmi munka	81	7	13	83
Szocializmus	75	12	13	72
Úttörőnyakkendő	76	14	10	69
Pénz	70	15	15	65
Párt	66	15	19	63
Munkásosztály	65	15	20	62
Országgyűlés	60	15	25	60
Miniszter	54	22	24	42
Szakszervezet	45	21	34	37
Rendőrség	50	34	16	19
Isten	42	29	29	18
Párttitkár	40	30	30	14
Ünnepi beszéd	45	40	15	6
Forradalom	38	47	14	–11
Tanácselnök	28	40	32	–18
Politikus	28	44	28	–22
Katonaság	26	61	13	–40
Politika	23	58	19	–43
Király	21	63	16	–50
Kapitalizmus	11	68	22	–72
Tüntetés	7	89	5	–85
Sztrájk	4	91	6	–92

A későbbi elemzések rámutattak arra, hogy a 80-as években azonosított ambivalens attitűd háttérében az úgynevezett „kettős szocializáció” jelenség állt (Szabó, 2000; Szabó és Falus, 2000). Eszerint a gyermekek ambivalens attitűdjei azzal magyarázhatók, hogy az intézményes nevelés során a diákok elsajátították azokat a normákat, értékeket, eszméket, amelyeket az átpolitizált iskolai nevelés-oktatás, a hivatalos ideológia megkövetelt tőlük, ugyanakkor ezek a mechanizmusok nem interiorizálódtak, nem váltak tényleges belső meggyőződéssé. A mindennapi élet tapasztalatai (iskolai és családi szocializáció) ugyanis rövid időn belül világossá tették a diákok számára, hogy a pártállami ideológia csupán társadalmi fikció, a meghirdetett társadalmi egyenlőség és igazságosság eszméje a valóságban sehol sem érvényesül.

Szabó Ildikó és Csepeli György 1982-ben végzett vizsgálatához hasonlóan a későbbi szójegyzékmódszeres vizsgálatok eredményei (7.3. táblázat) azt mutatják, hogy a rendszerváltást követően sem javultak a diákok politikával kapcsolatos érzelmei, a diákok attitűdjei továbbra is negatívak maradtak (Szabó és Örkény, 1998; Szabó és Falus, 2000, Csáková és mtsai., 2000). A 7.3. táblázatban bemutatott adatok azt is jelzik, hogy a rendszerváltás előtti vizsgálati koncepcióhoz képest a diákok politikai érzelmeinek intenzitásáról iskolatípusonkénti bontásban is lehetővé vált az információszerzés. A politikai alapintézményekkel szemben a középiskolás diákok alapvetően negatív érzelmeket tanúsítanak, de az elutasítás mértéke különböző; a gimnazisták tanúsítják a legkisebb mértékű elutasítást, a legnagyobb mértékű averzió pedig a szakmunkástanulók körében tapasztalható.

7.3. táblázat. A politika egyes dimenzióit alkotó elemekhez való érzelmi viszony különböző iskolatípusokban, –100-tól +100-ig terjedő skálán, 1996-ban (Forrás: Szabó és Falus, 2000, 391. o.)

Dimenzió	Gimnazisták	Szakközép-iskolások	Szaktanulók
Politikai alapintézmények	– 16	– 29	– 33
Választás	47	11	– 14
Helyi önkormányzat	7	– 29	– 28
Sztrájk	– 36	– 41	– 28
Szakszervezet	– 46	– 59	– 60
Politikus	– 69	– 77	– 85
Kormány	– 71	– 82	– 81

<i>Politikai ideológiák és orientációk</i>	- 28	- 36	- 41
Liberalizmus	71	22	- 60
Kapitalizmus	26	- 14	- 58
Jobboldal	- 35	- 42	- 40
Konzervativizmus	- 68	- 77	- 82
Szocializmus	- 82	- 81	- 83
Kommunizmus	- 93	- 93	- 89
Etnikai csoportok	- 23	- 32	- 47
Magyarok	95	94	92
Amerikaiak	52	54	59
Franciák	46	44	27
Zsidók	32	2	- 53
Szlovákok	- 29	- 47	- 68
Oroszok	- 49	- 70	- 76
Románok	- 72	- 79	- 78
Cigányok	- 84	- 90	- 83
<i>Szimbolikus és materiális értékek</i>	41	29	22
Szent Korona	91	78	50
Pénz	77	73	86
1956-os forradalom	43	6	- 30
Vallás	33	33	34
Engedelmesség	19	23	20
<i>Összesen</i>	- 11	- 25	- 36

A szójegyzékmódszeres vizsgálatok mellett *Csepeli* (1993) rangsorolást kérő vizsgálata is alátámasztotta, hogy a diákok nem kedvelik a politikát, a hatókörébe tartozó kérdéseket unalmasnak vélik. Az 1992-es kutatásban a diákok a politikát kilencféle téma közül (sport, mozi, szerelem, tanulás, popzene, olvasás, utazás, televízió és politika) az utolsó helyre rangsorolták az érdekesség szempontjából.

*Szabó és Csepeli* (1984) eredetileg az érzelmi beállítódás vizsgálatához alkalmazta a kötetlen felidézés módszerét, de az eljárás a kutatók számára lehetővé tette azt is, hogy feltárják, milyen jelentéstartalmakat társítanak a diákok a politikához. Vizsgálatukban arra kérték a diákokat, hogy említse- nek olyan szavakat, amelyek kapcsolatban vannak a politikával. A válaszok értékelésekor a kutatók egyrészt azt vizsgálták, hogy a kifejezések milyen arányban tartalmaznak negatív töltésű, félelmet keltő jelenségekre utaló elemeket (pl. háború, fegyverkezés, terror), másrészt megvizsgálták, milyen

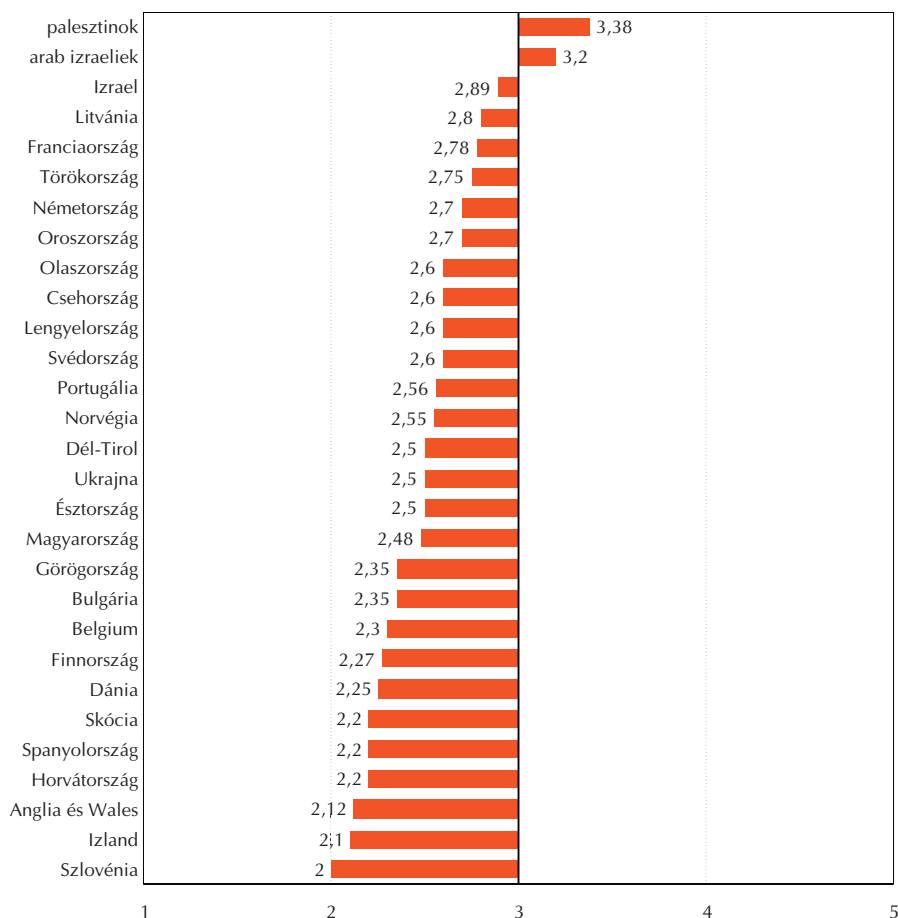
arányban fordultak elő köztük belpolitikára vagy külpolitikára utaló elemek. Megállapításaik szerint a nyolcvanas években a gyerekek számára a politika elsősorban a külpolitikát jelentette, amelyhez nagyrészt félelmet és szorongást keltő tulajdonságok társultak. A rendszerváltást követően, 4000 tanuló megkérdezésén alapuló felmérés eredményei alapján a politika jelentéskörében radikális változások következtek be. A diákok már nem a televízióból megismert külpolitikai eseményekre asszociáltak a politika fogalma kapcsán, mint korábban, hanem válaszaiknak többségében a lényeges belpolitikai folyamatok és tények kerültek előtérbe (Csepeli, 1993).

### ***A politika érzelmi beállítódásának mérlege: bizalmatlanság és kiábrándultság***

A rendszerváltás előtti és az azt követő politikával kapcsolatos tanulói attitűdvizsgálatok bemutatott eredményei egyértelműen alátámasztják azt a megállapítást, hogy a magyar diákok alapvető beállítottsága a politikával szembeni averzió és bizalmatlanság. Sajnálatos módon ezt a meggyőződést és tendenciát a rendszerváltást követő demokratikus berendezkedés első éveiben s az azt követő időszakban sem sikerült megváltoztatni. A kilencvenes évek elején az egypártrendszerből a demokratikus berendezkedésbe történő átmenet időszakában végzett hazai vizsgálat kimutatta, hogy „[...] az új politikai rendszer első éveit sok magyar serdülő elvárásainak nem felelték meg. Pesszimizmusuk és kiábrándultságuk negatívan befolyásolja szocializációjukat és az új gazdasági és politikai környezethez való alkalmazkodásukat” (Csapó, 1995, 143. o.). A rendszerváltozást követő évek eufóriáját és néha túlzóan optimista várakozásait néhány év múlva a kiábrándultság követte (Csapó, 1994).

A hazai vizsgálatok mellett a Magyarország részvételével lezajlott nemzetközi kutatási programok is a diákok politika iránti általános érdektelenségét azonosították. Az 1995-ben több mint 30 ezer 15 éves diák megkérdezésén alapuló *Youth and History* projekt eredményei szerint a részt vevő országok közül csupán két alminta (palesztinok és arab izraeliek) esetében volt kimutatható némi érdeklődés a politika iránt (7.7. ábra). A politika iránti legkevésbé negatív attitűdöket Izrael, a visegrádi országok, a kelet-európai országok és – Nagy-Britannia kivételével – a nyugat-európai országok tanulói körében tapasztalták, a legintenzívebb elutasítást pedig a szlovén,

horvát, brit, görög, török és néhány skandináv ország tanulói mutatták (*Kindervater és Borries, 1997*).



7.7. ábra. A 15 éves tanulók politika iránti érdeklődése az 1995-ös *Youth and History* vizsgálatban (*Kindervater és Borries, 1997, 64. o. alapján*)

Az 1999-es IEA állampolgári tudás és részvétel nemzetközi vizsgálatban (CIVED) a kutatók hasonló problémákat azonosítottak. Az eredmények alapján a legtöbb részt vevő országban a fiatalok elfordultak a politikumtól, s a magyar diákok mindössze 39%-a értett egyet azzal az állítással, hogy érdeklő a politika (7.4. táblázat).



7.4. táblázat. A politika iránt érdeklődő 14 éves tanulók aránya az 1999-es IEA-vizsgálatban (Forrás: Kerr, Lines, Blenkinsop és Schagen, 2002, 85. o.)

	Azoknak a diákoknak az aránya, akik egyetértenek vagy teljesen egyetértenek a következő állítással: „Érdekel a politika.”			
	Lányok	Fiúk	Összesen	
Svédország	20 (1,8)	25 (2,0)	23 (1,5)	
Finnország	17 (1,5)	26 (1,5)	21 (1,1)	*
Anglia	21 (1,5)	28 (1,4)	25 (1,0)	*
Dánia	26 (1,7)	34 (1,2)	30 (1,0)	*
Ausztrália	28 (1,4)	35 (1,7)	31 (1,2)	*
Csehország	20 (1,4)	36 (1,5)	28 (1,0)	*
Norvégia	25 (1,3)	37 (1,6)	31 (1,1)	*
Portugália	32 (1,6)	38 (1,4)	35 (1,2)	
Észtország	30 (1,3)	39 (1,4)	34 (1,1)	*
Szlovénia	29 (1,3)	40 (1,4)	35 (1,1)	*
Egyesült Államok	37 (1,7)	41 (2,2)	39 (1,4)	
Belgium (vallonok)	35 (1,8)	41 (2,3)	38 (1,4)	
Litvánia	37 (1,6)	42 (1,4)	40 (1,0)	
Svájc	25 (1,5)	42 (1,6)	33 (1,1)	*
Magyarország	35 (1,4)	43 (1,8)	39 (1,2)	*
Bulgária	36 (1,6)	44 (2,2)	40 (1,4)	
Görögország	32 (1,2)	45 (1,5)	38 (0,9)	*
Lettország	38 (1,6)	45 (1,5)	41 (1,1)	*
Hongkong	29 (1,4)	45 (1,6)	37 (1,2)	*
Chile	46 (1,9)	46 (1,6)	46 (1,4)	
Lengyelország	40 (2,7)	46 (3,1)	43 (1,9)	
Románia	41 (1,7)	49 (1,9)	45 (1,5)	
Olaszország	38 (1,4)	50 (1,3)	44 (1,0)	*
Németország	36 (2,1)	50 (1,6)	42 (1,1)	*
Oroszország	50 (2,0)	59 (2,1)	54 (1,6)	*
Szlovákia	48 (1,7)	62 (1,8)	54 (1,1)	*
Kolumbia	63 (1,9)	64 (1,7)	63 (1,4)	
Ciprus	60 (1,5)	73 (1,4)	66 (0,9)	*
Nemzetközi minta	35 (0,3)	44 (0,3)	39 (0,2)	

( ) A mérés standard hibája.

\* A nemek közötti különbségek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

Az utóbbi évek kutatási eredményei rámutattak arra, hogy az országok társadalmi berendezkedésének alapjellege (tradicionális kapitalista piacgazdaság vagy posztszocialista átalakulás) szerepet játszik a fiatalok politikai gondolkodásának fejlődésében. *Flanagan, Campbell, Botcheva, Bowes, Csapó, Macek és Sheblanova* (2003) az igazságosság normatív nézőpontjának nemzetközi vizsgálatában (*International Social Justice Project*) kimutatta, hogy a társadalmak alapjellege és valamely társadalmi csoporthoz tartozás (munkásság vagy középosztály) hatást gyakorol a serdülők igazságosságértelmezésére. Azokban a védelmező társadalmakban (*security societies*), amelyekben az állam garantálta az állampolgárok szociális biztonságát, a szegényebb rétegből származó fiatalok nagyobb arányban képviselték azt a véleményt, hogy az államnak továbbra is kiterjedt szociális védőhálót kellene fenntartania.

A hazai szociológiai kutatások összességében a családi szocializáció szerepét hangsúlyozzák a gyermekek politikai fejlődésében, s a politikai kiábrándultság továbbadásában is a felnőtteket, illetve a családban zajló folyamatokat teszik felelőssé. A kutatások rámutatnak arra, hogy a politikával szembeni negatív attitűdöket elsősorban a felnőttek, a családok közvetítik a gyermekek felé, s az iskola már nem változtat ezen a kialakult mintázaton (*Szabó és Falus, 2000; Csáki és mtsai., 2000, Csáki, 2004*).

### ***Politikai szocializáció és társadalmi aktivitás***

A nemzetközi felmérések arra a problémára hívják fel a figyelmet, hogy az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező fiatalok mellett a demokratikusan kompetens fiatalok is általános érdektelenséget mutatnak a hagyományos politikai aktivitásformákkal szemben: a diákok a tervezett politikai aktivitást a legkevésbé fontos célnak tartják (*Flanagan és mtsai., 1999; Papanastasiou, Koutselini és Papanastasiou, 2003*). Az 1999-es IEA Civic Education Study eredményei pedig kimutatták, hogy – leszámítva a szavazáson való tervezett részvételt (a magyar diákok esetében ez 91%) – a diákok szkeptikusak a hagyományos politikai aktivitásformákkal szemben (párttagság, olvasói levél írása napilapban társadalmi és politikai kérdésekről stb.) (*Torney-Purta, Lehman, Oswald és Schultz, 2001*), az egyéb politikai tevékenységformák pedig meglehetősen változatos képet mutatnak az egyes országokban (7.5. táblázat).

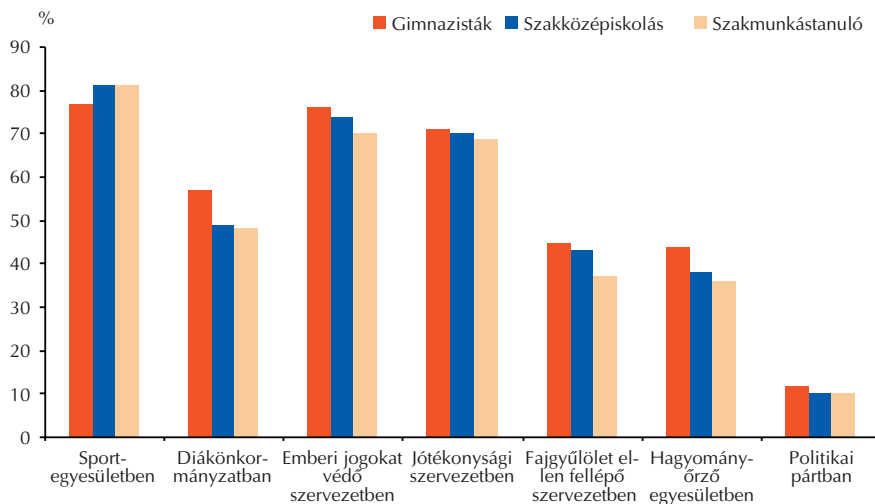
7.5. táblázat. A 14 éves tanulók tervezett politikai tevékenységei felnőttkorban (Kerr, Lines, Blenkinsop és Schagen, 2002, 94. o. alapján)

Azoknak a diákoknak az aránya, akikről nagy valószínűséggel vagy biztosan elvárható, hogy:							
	szavazni fognak a választásokon		szociális ügyért pénzt gyűjtenének		aláírást gyűjtenének petícióhoz		részt vennének erőszakmentes tiltakozó felvonuláson
Ausztrália	85 (1,0)	*	62 (1,3)	*	53 (1,2)	*	41 (1,2)
Belgium (vallonok)	69 (2,0)	*	47 (1,8)	*	62 (1,4)	*	57 (1,4)
Bulgária	58 (1,9)		51 (1,6)		34 (1,7)		38 (1,7)
Chile	74 (1,0)		85 (0,9)	*	77 (0,8)		47 (0,8) *
Kolumbia	87 (1,3)		79 (1,3)	*	75 (1,2)		66 (1,2)
Ciprus	95 (0,5)		82 (0,7)	*	64 (1,0)		86 (1,0)
Csehország	65 (1,7)		28 (1,0)	*	29 (1,0)	*	28 (1,0)
Dánia	91 (0,7)	*	51 (1,3)	*	43 (1,2)		46 (1,2)
Anglia	80 (1,0)		57 (1,2)	*	45 (1,0)	*	28 (1,0)
Észtország	88 (1,1)	*	41 (1,2)	*	33 (1,2)		37 (1,2)
Finnország	87 (0,7)	*	45 (1,3)	*	27 (1,0)	*	21 (1,0)
Németország	67 (1,1)		54 (1,2)	*	41 (1,3)	*	38 (1,3)
Görögország	86 (0,9)	*	79 (0,9)	*	48 (1,2)	*	78 (1,2)
Hongkong	80 (1,0)		78 (0,9)	*	59 (0,8)		46 (0,8) *
Magyarország	91 (0,7)	*	46 (1,2)		45 (1,1)	*	37 (1,1)
Olaszország	80 (1,1)	*	65 (1,2)	*	47 (1,0)		70 (1,0) *
Lettország	71 (1,3)	*	57 (1,6)	*	44 (1,5)		39 (1,5)
Litvánia	80 (1,1)	*	49 (1,1)	*	34 (1,1)		35 (1,1)
Norvégia	87 (0,7)		68 (1,1)	*	32 (1,2)		39 (1,2)
Lengyelország	88 (1,2)	*	57 (1,7)	*	48 (1,1)		43 (1,1)
Portugália	88 (0,8)		74 (1,0)	*	54 (1,3)		42 (1,3)
Románia	82 (1,1)		73 (1,2)		46 (1,7)		41 (1,7) *
Oroszország	82 (1,0)	*	56 (1,4)		34 (1,0)		46 (1,0) *
Szlovákia	93 (0,6)	*	40 (1,3)	*	32 (1,2)		39 (1,2) *
Szlovénia	84 (1,0)	*	68 (1,0)	*	36 (1,2)		35 (1,2)
Svédország	75 (1,4)	*	42 (1,3)	*	31 (1,8)		36 (1,8)
Svájc	55 (1,3)		55 (1,2)	*	42 (1,1)	*	40 (1,1)
Egyesült Államok	85 (1,0)	*	59 (1,5)	*	50 (1,5)	*	39 (1,5)
Nemzetközi minta	80 (0,2)		59 (0,2)		45 (0,2)		44 (0,2)

( ) A mérés standard hibája.

\* A nemek között  $p < 0,05$  szinten szignifikáns különbségek tapasztalhatók.

Szabó és Örkény (1997) végzős középiskolás diákok megkérdezésén alapuló reprezentatív felmérésének eredményei alapján a diákok szervezeti életben való részvételi hajlandósága közül a politikai pártban való tervezett részvétel jelzi a legkisebb vonzerőt: a gimnazisták 12%-a, a szakközépiskolások és szakmunkástanulók 10–10%-a lenne szívesen tagja valamelyik politikai pártnak. A szervezeti tagság egyéb lehetőségei viszont nagyobb vonzerővel rendelkeznek (7.8. ábra).



7.8. ábra. Középiskolás diákok különböző szervezettípusokban való részvételi hajlandósága (Forrás: Szabó és Örkény, 1997, 44. o.)

Flanagan és mtsai. (1999) nemzetközi kutatása kimutatta, hogy az önkéntes tevékenységet végző fiatalok aránya a három „fiatal demokráciában” (Magyarország, Csehország, Bulgária) magas, a legmagasabb arányt (60%) azonban a magyar fiatalok körében tapasztalták. Megállapításaik szerint az önkéntes ifjúsági csoportokban való részvétel összefüggésben áll a felnőttkori állampolgári aktivitással. Az önkéntes tevékenységben részt vevő fiatalok fontosabbnak tartják a jövőbeli állampolgári aktivitást, mint azok, akik nem vesznek részt ilyen tevékenységekben. Az önkéntes szervezetekben részt vevő magyar diákok négy területen bizonyultak elkötelezettebbnek, mint az önkéntes tevékenységet nem végzők: a természeti környezet védelmében, a közösségfejlesztésben, a tágabb közösség

száma nyújtandó segítségben, valamint a kevésbé szerencsések számára való segítségnyújtásban.

## Énkép, jövőkép és személyiségfejlődés

A szocializációs folyamat legfontosabb célja, hogy segítsen a gyerekeknek beilleszkedni az adott társadalomba, megmutassa számukra azokat a viselkedési formákat, amelyek az adott társadalom keretein belül elfogadhatónak minősülnek. A társadalom csak egy absztrakt képződmény, amelyen belül a szülők azok, akik a kulturális normák átadásában jelentős szerepet játszanak, valamint ők azok, akik először bemutatják gyerekeiknek a családi élet követelményeit. Minden családnak vannak szabályai, normái, amelyeket be kell tartani. A család tükrözi a társadalom elvárásait is, ezért nagyon fontos a szabályok betartása, elsajátítása, mivel ez járulhat hozzá a későbbi sikeres kapcsolatok kiépítéséhez.

### *Szülői nevelés*

*Caplan* (1976, idézi *Gerevich*, 1989) volt az egyik a mentálhigiéné elméletalkotói közül, aki az emberi csoportosulásokban jelentős szerepet játszó támogató rendszerek szerepét elemezte. Idetartozik a család is, amely az egyik legfontosabb támogató struktúra életünk folyamán. *Caplan* (1976) a család következő funkcióit határozta meg: (1) a világra vonatkozó információk összegyűjtője és terjesztője; (2) visszajelentő-útmutató rendszer; (3) a világról kialakuló kép és életfilozófia forrása; (4) a problémák megoldásában eligazít és közbenjár; (5) gyakorlati és konkrét segítség forrása; (6) a pihenés és regenerálódás színtere; (7) referencia- és kontrollcsoportként hat; (8) az identitás forrása; (9) az érzelmi teherbírást fokozza.

A *Caplan* által leírt funkciók nem mindig működnek tökéletesen. A támogató funkciók hatékonyságához elengedhetetlen néhány alapvető tényező: (1) nyílt kommunikáció a családban; (2) generációk közötti élő kapcsolat; (3) egészséges interperszonális kapcsolatok a családban; (4) egymásért érzett felelősségérzet; (5) bizonyos egyetértés a család és a társadalmi-kulturális környezet között. Ezek a feltételek sok családban hiányoznak, nem működnek megfelelően, így a felmerülő problémákkal is nehezebben tud-

nak megküzdeni az egyének, ami deviáns magatartásformák kialakulásához vezethet (Komlósi, 1989, idézi: Gerevich, 1989).

Számos kutató megállapította, hogy a szülői nevelés befolyásolja a gyermek fejlődését. Levine (1974, 1988 idézi: Schaffer, 1996) meghatározta azokat a célokat, amelyek minden családra jellemzőek: (1) *túlélés biztosítása*: a szülők feladata, hogy a kezdetben még önállótlan csecsemőjüket táplálják, gondozzák, védelmezzék; (2) *gazdasági jólét biztosítása*: a gyerekek segítése, hogy a felnőttélethez szükséges képességeket és tudást elsajátítsák, (3) *önmegvalósítás*: azon képességek előhívásának segítése, amelyek az önmegvalósításhoz, önkifejezéshez szükségesek. Ezek a célok hierarchiát alkotnak, mindig az alapvető célokat, szükségleteket kell kielégíteni ahhoz, hogy magasabb szintre juthassunk.

Darling és Steinberg (1993) szerint különbséget kell tenni szülői nevelési stílus és nevelési gyakorlat között. Meghatározásuk szerint a szülői nevelési stílus a gyermek felé irányuló attitűdök konstellációja, amelyeket a szülők gyermekük felé kommunikálnak, ezzel egy érzelmi környezetet teremtenek, amelyben a szülői viselkedés kifejeződik. A nevelési gyakorlat pedig olyan specifikus, célorientált viselkedéseket foglal magában, amelyeken keresztül a szülők kifejezhetik nevelési elveiket (Cardona és mtsai., 2000). A kutatók megállapították, hogy azok az értékek és célok, amelyeket a szülők vallanak és továbbítanak gyermekük felé, nagyon fontos részei a nevelésnek. Ezek a szocializációs célok különféle specifikus képességeket és viselkedéseket (pl. szociális készségek, tanulmányi képességek), valamint globális értékeket (pl. függetlenség, szerelem, kíváncsiság, kritikus gondolkodás) foglalnak magukban. Ezeknek a céloknak és értékeknek közvetlen hatása van a szülők nevelési viselkedésére (Darling és Steinberg, 1993).

A hazai vizsgálatokban előszeretettel alkalmazott mérőeszköz a CRPR (*Child Rearing Practices Report*), amelyet eredetileg Block (1965, idézi Sallay és Münnich, 1999) fejlesztett ki a szülők vizsgálatára. Nagyon kedvelt mérőeszköz, mivel több alskálát tartalmaz és Q-szortírozást használ. Sallay és Münnich (1999) elkészítették a szülői megfogalmazásoknak gyermek szemszögéből megfogalmazott változatát. Ez már egy Likert-típusú skála, melynek két fő dimenziója van: gondoskodás és korlátozás.

Vannak mérőeszközök, amelyek a serdülők ítéletei alapján vizsgálják a szülői nevelési stílusokat. Az egyik idetartozó jelentős vizsgálati módszert Ranschburg és munkatársai (1984, *IMAS-Imitative Attitude Scale*) dolgozták ki. Egy másik jelentős kérdőíves módszer, amely a megítélők retrospek-

tív ítéletein alapul, *Goch és Dalbert* (1997) dolgozott ki. A Családi Szocializáció Kérdőívnek (*Family Socialization Questionnaire*) *Sallay* (2002) készítette el a magyar változatát.

*Ranschburg* (1984) vizsgálatában nemi különbségeket mutatott ki a szülők nevelési stílusában. Eszerint a szülők lánygyermekük függő viselkedését jobban elfogadják, mint rivalizáló vagy agresszív viselkedésüket, míg a fiúk esetében épp az ellenkezőjét figyelték meg.

*Jámbori* (2003) kutatásában 546 középiskolás diák percepcióját vizsgálta meg szülei nevelési attitűdjéről, stílusáról és a családi légkör megítéléséről. Vissza kellett emlékezniük a gyermekkorukra, és emlékeik fényében meg kellett ítélniük szülei nevelési stílusát. Az eredmények azt mutatták, hogy a lányok és fiúk percepciójában hasonlóan strukturálódnak a szülői nevelési elvek, attitűdök. Az egyetlen különbség az volt, hogy míg a lányok esetében a konfliktusos családi légkörben az apai támogatás hiánya figyelhető meg, addig a fiúk percepciójában az apai és anyai támogatás együtt reprezentálódik, és önállósági törekvéseik támogatásához nagymértékben hozzájárulnak. A családi környezet észlelésére vonatkozóan azt találta, hogy a fiúk szabályorientáltabbnak, következetesebbnek észlelték szülei nevelését, valamint a konformitásra nevelés mint nevelési cél a fiúk percepciójában jobban előtérbe került, mint a lányok esetén. Ezzel szemben a lányok nagyobb anyai támogatásról számoltak be, mint a fiúk (*Jámbori*, 2007b).

*Jámbori* (2006) hátrányos helyzetű diákok szülei nevelésről kialakult percepcióját is megvizsgálta hasonló mérőeszközzel. A szülők nevelési stílusának vizsgálatakor három fő családi környezetet lehetett azonosítani.

1. Szabályorientált családi környezet: fontos jellemzője a következetes, szabályokat betartató és megkövetelő szülői magatartás, melyben nagymértékben hangsúlyozódik a társadalmi elvárásoknak megfelelő viselkedések előnyben részesítése.
2. Konfliktusos családi légkör: következetlen, manipulációt alkalmazó szülői magatartás jellemzi.
3. Önállóságra nevelés: támogató, önállósodási törekvéseket bátorító családi környezet.

*Sallay és Münnich* (1999) feltáró jellegű vizsgálatában az apai és anyai nevelés hatását kutatta a self fejlődésére. Az eredmények azt mutatták, hogy az anyai nevelés dimenziói sokkal differenciáltabban jelentek meg, és a meleg, támogató anyai magatartás pozitív selffejlődéssel kapcsolódott össze. Az apai nevelés észlelése tekintetében pedig azt találták, hogy az apai gon-

doskodás együtt jár a tanácsok, javaslatok adásával, amely a probléma megoldását segítheti.

*Sallay és Dalbert* (2001/2002) magyar–német összehasonlító vizsgálatában fiatal nők szülei nevelési stílusáról kialakított percepcióját kutatta. A vizsgálat eredményei különbséget találtak a magyar és a német vizsgálati személyek nevelési stílusokról kialakított véleményében. A magyar nők szülei nevelési stílusát konformitásra nevelőbbnek észlelték, és ez a nevelési mintázat egy konfliktusos családi környezetben jelent meg hangsúlyosabban, míg a német mintában a konformitásra nevelés a szabályorientált családi környezet szerves részét alkotta. A különbséget a szerzők a két ország közötti szociopolitikai változásokkal hozták összefüggésbe, miszerint a konformitás inkább a tradicionális és kollektivisták társadalmak jellegzetessége, és az individualizálódás következményeként a konformitás kezdi elveszteni a jelentőségét. Magyarország átmeneti állapotban van a szerzők szerint, aminek hatása lehet arra is, hogy milyen nevelési elvek és attitűdök közvetítődnek a gyermekek felé.

*Sallay és Krotos* (2004) japán–magyar összehasonlító vizsgálatukban arra is kitértek, hogy a két kultúrában alkalmazott nevelési mintázatokat is összehasonlítsák. Összesen 502 magyar és japán egyetemista vett részt a vizsgálatban. Az eredmények azt mutatták, hogy a magyar fiatalok konfliktusosabbnak írták le a családi környezetüket, és szignifikánsan manipulatívabbnak és inkonzisztensebbnek észlelték mind az apjuk, mind az anyjuk nevelési stílusát a japánokkal összehasonlítva.

### ***Az énkép és az énfogalom alakulása***

A személyiségfejlődés egyik központi kérdése az énfogalom alakulása, a személy önmagáról vallott és elgondolt tudattartalmak együttesének fejlődése. Az énkép hosszas tanulás eredményeképpen fejlődik, formálódik, melyben *Kulcsár* (1981) szerint négy tényező játszik szerepet: (1) aktív önindította mozgások, (2) szociális visszajelzések, (3) szociális szerepek, helyzeti tényezők, (4) szülők nevelési stílusa és énképe.

Az énfogalom fejlődésével kapcsolatos kutatások szerint a serdülőkor felé haladva az énfogalom egyre differenciáltabbá válik (*Harter, 1989*), változása szoros párhuzamot mutat a kognitív fejlődéssel. Ennek értelmében az önjellemzésekben egyre elvontabb kategóriák jelennek meg. A serdülőkor-



ban bekövetkező változások az énfogalom alakulásában négy területen jelenthetnek veszélyt a fiatalok számára *Harter* (1990) szerint:

1. Az énfogalom egyre elvontabbá válik: a formális műveleti gondolkodás fejlődésével összhangban a serdülőkor közepétől a fiatalok képesek már énjük belső, bonyolult tulajdonságait is kiemelni, összetett érzéseket is megfogalmazni.
2. Egyre differenciálódik az énfogalom: sokféle szerepben határozzák meg magukat, és ez önjellemzésükben is tükröződik.
3. Az ideális énfogalom nagymértékben és túl gyakran változik. Ennek lehet veszélye, hogy a valódi én és az ideális én túl messze kerül egymástól, és ennek következtében megvalósíthatatlan terveket szőnek maguknak a fiatalok.
4. A serdülő introspektívabbá válik, aminek következtében figyelmét főként belső történései kötik le.

*Dévai* (1988) 9–14 éves gyermekek énképének utánkövetéses vizsgálatát végezte el a Tennessee énképvizsgáló<sup>2</sup> skálával, és azt találta, hogy ebben az életkorban kevésbé gondolkodnak pozitívan saját magukról a gyermekek. A testkép és az iskolai énkép értékei közepes értéket kaptak, melyet nevelési problémákra, alacsony teljesítménymotivációra vezetett vissza. Később (*Dévai*, 1990) nem családi környezetben nevelkedő, átlagos szorongásszintű és az átlagnál gyengébb értelmi képességű gyermekek ideális énképének vizsgálatára is sor került. Az eredmények azt mutatták, hogy a jelenre vonatkozó aspirációik kevésbé kidolgozottak, mint a jövőre vonatkozóak. Ennek az lehet a következménye, hogy a jelen és a jövő között nincsen meg a kapcsolat, ami megnehezíti a tervek előkészítését és megvalósulását.

*Mohás* (1978) gimnazisták énképét vizsgálta szabad önjellemzéssel. Öt nagy kategóriát nyert tartalomelemzéssel: szilárdság, magatartás, összetartottság, társas miliő, eszmei törekvés. A tanulóknak meg kellett ítélniük, hogy mennyire jellemző rájuk a határozottság, a megfontoltság, a kiegyensúlyozottság stb. Önjellemzésükben inkább ezen tényezők hiánya jelent meg határozottabban, erősségeiket pedig társas vonatkozásokban írták le egyértelműen (könnyen barátkoznak, segítőkészek). A vizsgálat kimutatta, hogy a gimnazisták hibáikat, gyengeségeiket sokkal többször említik önjellemzésükben, mint erősségeiket.

2 A Tennessee-énképskála az énkép többféle dimenzióját méri egy 5 fokú Likert-típusú skálán. Fő faktorai: családi énkép, individuális énkép, morális énkép, szociális énkép, testkép, önkritika.

Koncz (1994) 14–18 éves serdülők önértékelését mérte közel 2000 fős mintán. Alacsony önértékelést figyelt meg ebben az életkorban, szociális kapcsolataikat konfliktusok jellemzik, önismeretük átlagos, és összefüggést mutatott a család társadalmi-gazdasági státuszával. Kovács (1992) 12-13 éves korban visszaesést tapasztalt az önismeret fejlődésében a 10-14 éves szinthez képest. Eszerint az önmagukkal való elégedettség csökken ebben az életkorban. Bóta Margit (2000, 2002) részletes vizsgálatában 10-11 éves és 14-15 éves kiemelkedő képességű és átlagos képességű gyerekek énképét mérte fel a családi környezet függvényében. A vizsgálat nagyon sokrétű volt, és jelentős információkkal gazdagította az énkép területén eddig végzett kutatási eredményeket.

A vizsgálat eredményei szerint a tehetséges gyerekek globális énképe nem pozitívabb, önfogadásuk nem jelentősen jobb, mint átlagos képességű társaiknak. Az iskolához való viszonyuk az életkorral változik, tehát 10 évesen még az iskolával kapcsolatos attitűdjeik, iskolai teljesítményhez való viszonyuk jelentősen jobbnak bizonyult, mint 14-15 éves korban. Az énkép konkrét összetevői tekintetében azt találta, hogy a tehetséges gyerekeknek az individuális énképében magasabb az átlagpontjuk, ami arra vonatkozik, hogyan értékeli önmagukat, milyen az önfogadásuk és önértékelésük.

Jelentős különbséget talált az év végi osztályzat énképet befolyásoló hatásával kapcsolatban 10 éves korban a tehetséges és átlagos képességű gyermekek összehasonlítása során. Az összefüggés azt mutatta, hogy a tanulási énkép sokkal érzékenyebb az osztályzatok változására a tehetséges gyermekeknél, aminek hatása megnyilvánul a kiváló képességűek tanulásra, iskolára, teljesítményre vonatkozó énképében.

A szülői énkép teljesen függetlennek mutatkozott a tanulmányi eredménytől 10 éves korban, az érdemjegyek nem változtatják meg a szülőkkel való kapcsolatot. Az évek előrehaladtával (5. osztálytól 8. osztály felé haladva) romlik a tanulók iskolai teljesítménye. Ez a romlás 8. osztályra a tehetséges gyerekeknél már érinti a családi énképet, de elsősorban a szülői elégedettséget, míg az átlagos képességűek esetében szinte alig észrevehető a változás.

A születési sorrendnek is kimutatták hatását az énkép alakulására. 5. osztályban az elsőszülöttek jobbnak tartják magukat az általános énképben és a verbális énképben. 8. osztályban pedig az elsőszülötteknek a szociális énképben és az önkritika mutatójában volt magasabb átlagpontjuk az egy testvérrel rendelkező társaikkal összehasonlítva (Bóta és Máth, 2000). Nemi

különbségek tekintetében Bóta azt találta, hogy a 10 éves fiúk jelentősen jobbnak tartják magukat fizikai erőnlétükben, matematikai tudásukban (különösen a tehetséges fiúk), iskolai énképükben, valamint magabiztosabbak, és értékes embernek tartják magukat. A lányok bizonytalanabbak, inkább védekezőbbeknek mutatkoztak a fiúkhöz képest. Az egyetlen terület, amelyben jobbnak gondolják magukat már 10 évesen is, a verbalitás volt.

Az énkép tartalmát megvizsgálva az derült ki, hogy a tehetséges gyerekek több „átlagos apai” jellemzőt használnak, mint normál képességű társaik. A fiúkat és lányokat összehasonlítva pedig azt állapította meg, hogy a fiúk kifejezetten apai jellemzőkkel írták le magukat, míg a lányok függőbbnek, passzívabbnak és megadóbbnak jellemezték magukat. Emellett a lányok jövőképében sokkal több idealisztikus anyai jellemzőt talált (olyan anyákká válni, aki mindig segít, mindenkit szeret) (Bóta, 2000).

Serdülőkorban nagyon fontos szerepet töltenek be a példaképek, melyeknek nagyon erős modellképző ereje lehet. A példaképpel való azonosulás szerves részét képezi a serdülőkori személyiségfejlődésnek. A példaképválasztással kapcsolatos kutatások azt mutatják (Kósa és Vajda, 1998), hogy a fiatalok gyakran választanak példaképet a médiából, illetve megfigyelhető, hogy egyáltalán nincsen példaképük. Különbséget találtak serdülőkorban a fiúk és lányok példaképválasztásában. Míg a fiúk gyakrabban választanak első helyen a médiából példaképet, addig a lányoknál első helyen gyakrabban jelenik meg a család, majd ezt követi a média.

### ***Jövőorientáció és a személyes célok jelentősége serdülőkorban***

A serdülőkor számos változást tartalmaz, és számtalan elvégzendő feladatot, célt tűz ki a serdülő elé, amelyeknek eredményes megvalósítása a későbbi felnőttélet sikerességét, bejósolhatóságát is megteremtheti. Ez egy olyan életperiódus, amelynek fő funkciója a jövőről való elgondolkodás, s magában foglalja a tervezgetést, a felnőttkorra való felkészülést, a felnőtt életfeladatok előkészítését is (Nurmi, Poole és Kalakoski, 1994). Az ebben az időszakban meghozott döntések meghatározó szerepet töltenek be a serdülő későbbi életében. Vizsgálatok kimutatták (Nurmi, 1991; Poole és Cooney, 1987; Nurmi, Poole és Kalakoski, 1994), hogy a fiatalok úgy építik fel jövőorientált céljaikat, hogy összehasonlítják motívumaikat saját tudásukkal, képességeikkel jövőbeli lehetőségeik mentén. A jövőbeli személyes célok

nagyon fontos szerepet töltenek be a jövőre való felkészülésben, mivel biztos alapot adhatnak ahhoz, hogy a serdülő a jövőben felmerülő problémákkal könnyebben megküzdjön.

Magyarországon nagyon kevés jövőorientációval kapcsolatos kutatást végeztek el. Az eddigi kutatásokban (Jámbori, 2003, 2007b; Jámbori és Sallay, 2003) egyrészt tanulmányozták a szülői nevelés hatását a személyes célok megvalósulására és kivitelezhetőségére, másrészt az iskolai szocializációs tényezők szerepét vizsgálták ezen hosszú távú személyes célok megfogalmazásában. A kutatási eredmények azt bizonyították, hogy a serdülők személyes céljaik megfogalmazásában egyfajta kulturális prototípus figyelhető meg, tehát először szeretnék befejezni tanulmányaikat, jól fizető állást találni, majd családot alapítani. Az eredmények azt is bebizonyították, hogy a szabályorientált, támogató családi légkörben felnőtt serdülők leginkább családi életükkel kapcsolatban alakítanak ki konkrétabb képet jövőjükről, valamint jövőbeli családjukkal kapcsolatos céljaikat megvalósíthatóbbnak és fontosabbnak is ítélik. De az anyai támogató attitűd pozitív hatása még a jövőbeli baráti kapcsolataikhoz fűződő reményeiken és selfreleváns céljaikon is érezhető. Bizonyítást nyert az is, hogy mind a továbbtanulással, mind a munkával, mind a családi élettel kapcsolatban megfogalmazott célok megvalósulását konfliktusos családi légkörben a szülői támogatás hiánya jellemezte. Az iskolai motiváció, a pozitív és igazságos osztálylégkör, a tanárok szabályorientált viselkedése mind a sikerorientált viselkedés megjelenését eredményezi, valamint ilyen támogató iskolai környezetben stabilabb, konkrétabb és megvalósíthatóbb képet alakítanak ki a fiatalok jövőbeli továbbtanulásukról, munkájukról. Érdekes módon a serdülők jövőbeli munkahelyükkel kapcsolatos terveik konkrétságát, fontosságát és megvalósíthatóságát legfőként az iskolai tapasztalatok befolyásolják. A pozitív osztálylégkör, a tanárok igazságos jutalmazása és büntetése a sikerorientált és versengő magatartással együttesen azt eredményezi, hogy a fiatalok munkahelyi terveiket, elképzeléseiket fontosabbnak és megvalósíthatóbbnak érzélik, ami pedig nagyon fontos a kezdeti tapasztalatok megszerzése során.

Sallay (2003) vizsgálatában serdülők és fiatalok vettek részt. Az eredmények azt mutatták, hogy azokat a célokat képesek a fiatalok kontroll alatt tartani, amelyek időben is közelebbiek; a távolabbi célok mindig bizonytalanságot sejtetnek. Vizsgálatában szintén a konfliktusmentes családi légkörnek és a következetes szülői nevelésnek mutatható ki hatása a jövőorientá-

ció alakulására. Jámberi (2006, 2007a) vizsgálatot végzett annak felderítése érdekében, hogy a hátrányos helyzetű családokban nevelkedő fiatalok jövőorientációját milyen mértékben befolyásolja a szülők nevelési attitűdje, az iskolai környezet megítélése, valamint a teljesítményhelyzethez való viszonyulásuk.

Kimutatható (Tóti, 1997), hogy az alacsony szocioökonómiai családokból származó gyermekek továbbtanulási lehetőségei korlátozottabbak, mint magasabb gazdasági helyzetű társaikéi, ami pedig egyértelműen a későbbi boldogulásuk, sikeres életvezetésük akadályát is jelentheti. Lannert (1998) vizsgálatai alapján megállapíthatjuk, hogy a szülők iskolai végzettségének meghatározó szerepe van a gyermekek továbbtanulási aspirációjára. Az általános iskolások esetében az anya foglalkozása és iskolai végzettsége hangsúlyos, valamint az is kimutatható (Scabini, Lanz és Marta, 1999), hogy az anyák jövőre vonatkozó aspirációi sokkal határozottabban bejósolják a fiatalok jövőre vonatkozó terveinek alakulását, mint a család társadalmi helyzete.

Jámberi (2006, 2007a) vizsgálatában olyan 8. évfolyamos tanulók vettek részt (N = 958), akik alacsony SES-családokban nevelkednek. A vizsgálati személyeknek különböző skálákat kellett kitölteniük, amelyekben elsősorban szüleik nevelési stílusát, tanáraik viselkedését jellemezték, másodsorban saját teljesítménymotivációjukat, jövőre vonatkozó terveiket és félelmeiket is megírták. Az eredmények azt mutatták, hogy az alacsony társadalmi státusú diákok jövőbeli terveik tekintetében egyfajta kulturális prototípus megjelenését lehetett azonosítani, tehát elsődlegesen szeretnék tanulmányaikat befejezni, jól fizető munkahelyet találni, családot alapítani, azonban terveik megfogalmazása során hangsúlyozottabban megjelenik a családi mintától, modelltől való eltérés szándéka (pl. „Nem szeretnék rossz társaságba kerülni.”, „Nem szeretnék alkoholistává válni.”, „Szeretném elkerülni, hogy lecsússzak.”, „Szeretném elkerülni, hogy megbukjak.”, „Nem szeretném, hogy kitaszítottként bánjanak velem, mert roma származású vagyok.”, „Nem szeretném, ha lennének gyerekeim, és ne tudjam eltartani őket.”, „Szeretném elkerülni, hogy hamar családot alapítsak.”).

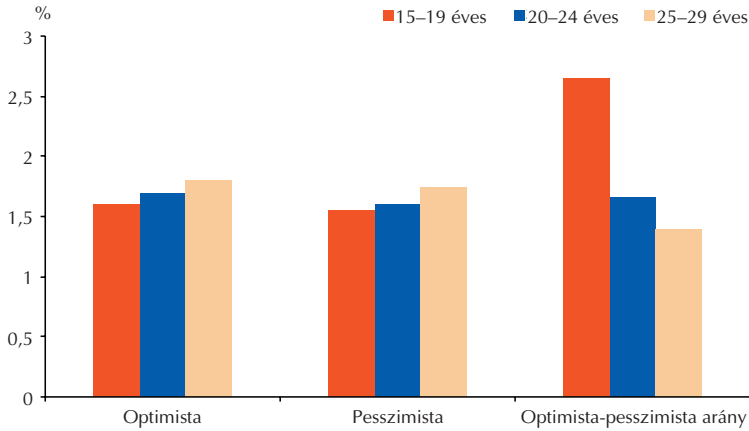
Az eredmények azt is bebizonyították, hogy minél jobban támogatják a tanárok diákjaik önállósodási törekvéseit, minél több lehetőséget biztosítanak a független, önálló munkának, annál inkább támogatóbbnak érzélik a diákok az iskolai környezetüket. A sikerorientált viselkedés pozitív hatása a jövőorientációra szintén hangsúlyozottan megjelent a mintában. Tehát azok

a diákok, akiket a sikerorientált viselkedés jellemez, konkrétabb jövőbeli terveket tudnak megfogalmazni, valamint nagyobb esélyt látnak ezek megvalósulására.

*Jámbori és Molnár (2007)* a személyes célok hatását vizsgálta meg az önszabályozó tanulásra és a teljesítménymotivációra nehéz helyzetű diákok körében a Dél-Alföldön elvégzett kutatásban. A vizsgálat nem mutatott ki egyértelmű összefüggést a személyes célok és az önszabályozó tanulás között, aminek lehetséges oka lehet, hogy az önszabályozó tanulás a jelenlegi tanulási stratégiát méri, míg a személyes célok skála a jövőre vonatkozik.

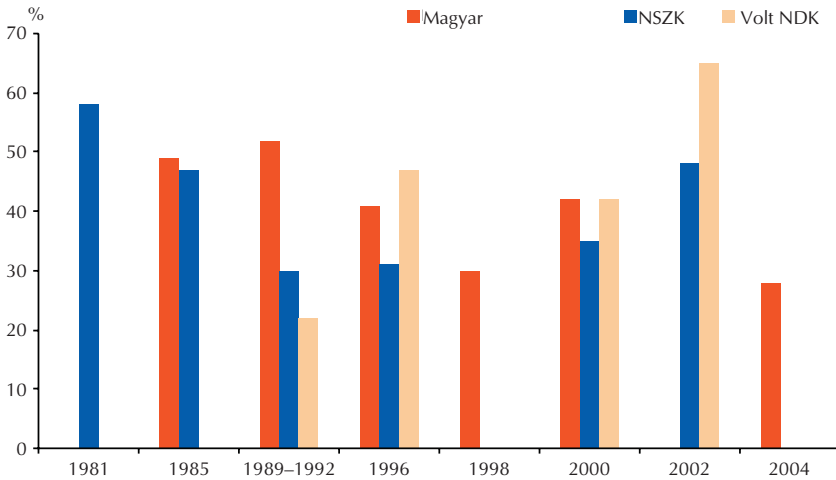
Egyetemista hallgatók jövőképét, karrierelképzeléseit és a személyiségdimenziót vizsgálta *Balázs és munkatársai (2002)*. A kutatásban 622 hallgató vett részt, 248 nő és 347 férfi. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók többsége bízik abban, hogy anyagi helyzetük javulni fog az idő múlásával, alapvetően optimista beállítódást figyelhettek meg a szűkebb környezet megítélése során, összehasonlítva az ország helyzetének javulásával. A kutatás lehetőséget teremtett arra is, hogy meghatározzanak olyan tényezőket, amelyek a jövőképet befolyásolhatják. Ilyen tényezők például a barát jövőjéről való elképzelés, az ország jövőjével kapcsolatos tudás, az önfogadás mértéke, a céltudatosság, az elismertség, saját jövőkép egy év múlva. A kutatás szerint az ötödéves hallgatók 34%-a nem gondolkodik a házasságon, illetve egy távoli időpontra teszi ennek megvalósulását (több mint öt év múlva). A karrierelképzelésükkel kapcsolatban azt találták, hogy a férfiak nagyobb arányban képzelik el magukat vezetőként vagy olyan munkahelyen, ahol nem kell másokhoz alkalmazkodniuk, ahol a „maguk urai” lehetnek.

*Molnár Péter* 2004-ben országos reprezentatív felmérést végzett arra vonatkozóan, hogy optimista vagy pesszimista jövőképpel rendelkeznek-e a magyar fiatalok. A 7.9. ábra azt mutatja, hogy a jövőre vonatkozó irányultság alapján a különböző csoportok miként vélekednek a családalapítás kérdéséről.



7.9. ábra. Tervezett gyermekek száma (Forrás: Molnár, 2006)

Molnár (2006) összehasonlító vizsgálatot végzett az egykori NSZK-ban és NDK-ban élő német fiatalok jövőképéről arra vonatkozóan is, hogy az mennyire optimista vagy pesszimista (7.10. ábra).



7.10. ábra. Pesszimista jövőképpel rendelkező fiatalok aránya a magyar és a német mintában (Forrás: Molnár, 2006)

A vizsgálat eredményei a társadalmi változásokat nagymértékben tükrözik. Az ábrán jól látszik a 15-24 éves, a társadalom jövőjét pesszimistán értékelő fiatalok aránya az egyes régiókban.

## Összegzés

Tanulmányunkban a szocializáció három fontos aspektusával: a társas, a politikai és az énkép alakulásával foglalkoztunk. A területekkel kapcsolatos nemzetközi és hazai vizsgálatok közül jelen munkában a hazai mérések eredményeire fókuszáltunk.

Az ember szociális viselkedését feltáró vizsgálatok egyik hangsúlyos területe a szociális kompetencia kutatása, amelynek első hazai vizsgálatai az 1990-as években kezdődtek meg. A DIFER-mérések azt mutatják, hogy a szociális alapkészségek fejlődésének jelentős része óvodáskorban és azt megelőzően zajlik. Az is kiderült, hogy az iskola megkezdésekor a gyerekek szocialitása szélsőségesen különböző fejlettségű, az első és a harmadik osztályba járó gyermekek esetében pedig mindegyik vizsgált szociális készségnél stagnálás állapítható meg.

Hasonló tendenciát jeleznek a 10–13 évesek körében végzett keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatok is. Az eredmények azt mutatják, hogy a szociális készségek 10–13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek, valamint a gyerekek jelentős hányadánál a szociális készségek elsajátítása még nem fejeződik be 13 éves korban. Ebből következően fontos kutatási kérdés, hogy mely életkorokban és milyen módszerekkel lehet hatékonyan fejleszteni ezeket a készségeket.

A társadalmi-politikai szocializációs folyamatok feltárására az 1970-es évek közepe óta folynak empirikus kutatások Magyarországon. Már e korai vizsgálatok rámutattak arra, hogy a politikai szocializáció folyamatában a közvetlen és közvetett szocializációs színterek mellett meghatározó tényező az adott társadalom politikai kultúrája, társadalmi berendezkedése és történelmi sajátossága. Az utóbbi évek kutatási eredményei szerint az országok társadalmi berendezkedésének alapjellege (tradicionális kapitalista piacgazdaság vagy posztszocialista átalakulás) szerepet játszik a fiatalok politikai gondolkodásának fejlődésében.

A hazai szociológiai kutatások összességében a családi szocializáció szerepét hangsúlyozzák a gyermekek politikai fejlődésében. A kutatások rámutatnak arra, hogy a politikával szembeni negatív attitűdöket elsősorban a felnőttek, a családok közvetítik a gyermekek felé, s az iskola már nem változtat ezen a kialakult mintázaton.

A személyiségfejlődés egyik meghatározója az énfogalom alakulása, a személy önmagáról vallott és elgondolt tudattartalmak együttesének fejlő-



dése. Az énfogalom fejlődésével kapcsolatos kutatások szerint a serdülőkor felé haladva az énfogalom egyre differenciáltabbá válik, és változása szoros párhuzamot mutat a kognitív fejlődéssel.

A serdülőkor egyik fő funkciója a jövőről való gondolkodás. A témával foglalkozó hazai kutatások eredményei azt mutatják, hogy a serdülők először szeretnék befejezni tanulmányaikat, jól fizető állást találni, majd családot alapítani. Az eredmények azt is bebizonyították, hogy a szabályorientált, támogató családi légkörben felnőtt serdülők leginkább családi életükkel kapcsolatban alakítanak ki konkrétabb képet jövőjükéről, valamint jövőbeli családjukkal kapcsolatos céljaikat megvalósíthatóbbnak és fontosabbnak is ítélik. Bizonyítást nyert az is, hogy mind a továbbtanulással, mind a munkával, mind a családi élettel kapcsolatban megfogalmazott célok megvalósulását konfliktusos családi légkörben a szülői támogatás hiánya jellemezte.

## Irodalom

- Balázs Katalin, Fedor György és Hidegkuti István (2002): A debreceni egyetemisták jövőképe vizsgálat. In: Münnich Ákos (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene. Az egyetemi diákság karrierépítésének lélektani háttere*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 209–220.
- Bereczkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.
- Bóta Margit (2000): *Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. Különös tekintettel a tehetséggondozó osztályokba járóknál*. PhD-értekezés, Debrecen.
- Bóta Margit (2002): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. In: Dávid Imre, Bóta Margit és Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 109–219.
- Bóta Margit és Máth János (2000): Pozitívabb-e a tehetséges tanulók énképe? *Alkalmazott Pszichológia*, **2**. sz. 15–31.
- Cardona, P. G., Nicholson, B. C. és Fox, R. A. (2000): Parenting among hispanic and anglo-american mothers with young children, *Journal of Social Psychology*, **140**. 357–366.
- Csapó Benő (1994): Középiskolás tanulók véleménye a társadalmi és iskolai változásokról. *Magyar Pedagógia*, **94**. 3–4. sz. 207–229.
- Csapó, B. (1995): Students' perception of the effects of social transition. In: Wulf, C. (szerk.): *Education in Europe. An intercultural task*. Waxmann, Munster & New York. 138–144.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, **8**. sz. 107–117.
- Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. *Educatio*, **13**. 4. sz. 535–550.
- Csákó Mihály, Berényi Eszter, Bognár Éva és Tomay Kyra (2000): Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. *Szociológiai Szemle*, **10**. 1. sz. 50–68.

- Csepeli György (1993): Változás és folyamatosság a magyar tinédzserek politikai szocializációjában. *INFO-Társadalomtudomány*, 7. 26. sz. 29–38.
- Darling, N. és Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113. 3. sz. 487–496.
- Dévai Margit (1988): Az énkép jellemzőinek vizsgálata 9–14 éves korban, összefüggésben egyes személyiségjellemzőkkel. *Pszichológia*, 8. 4. sz. 557–573.
- Dévai Margit (1990): Az ideális én néhány jellemzőjének vizsgálata nem családi környezetben élő 10–14 éves gyermekeknél. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dévai Margit és Sípó Mihály (1986): *A Tennessee énkép skála*. Módszertani füzetek. Budapest.
- Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapó, B., Bowes, J., Macek, P., Averina, I. és Sheblanova, E. (1999): Adolescents and the „social contract”: Developmental roots of citizenship in seven countries. In: Yates, M. és Youniss, J (szerk.): *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, Cambridge. 135–153.
- Flanagan, C. A., Campbell, B., Botcheva, L., Bowes, J., Csapó, B., Macek, P. és Sheblanova, E. (2003): Social class and adolescents’ beliefs about justice in different social orders. *Journal of Social Issues*, 59. 4. sz. 711–732.
- Gerevich József (1989): *Közösségi mentálhigiéne*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Goch, J. és Dalbert, C. (1997): Gerechtigkeitserleben und familiale Socialisation. In: Langfeldt (szerk.): *Informationen, Programm, Abstracts*. Verlag Empirische Pädagogik, London. 60.
- Harter, S. (1989): Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-span perspectives. In: Kolligian, J. és Steinberg, R. (szerk.): *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. Yale University Press, New Haven. CT.
- Harter, S. (1990): Self and identity development. In: Feldman, S. és Elder, G. (szerk.): *At the threshold: the developing adolescent*. Harvard University Press, Cambridge. MA.
- Hoskins, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate-General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- Jámbori Szilvia (2003): Serdülők jövőorientációját befolyásoló szülői nevelési stílusok vizsgálata. *Serdülő- és gyermekpszichoterápia*, 3. 3. sz. 221–231.
- Jámbori Szilvia (2006): *Nehéz helyzetű diákok jövőorientációját meghatározó szocializációs háttértényezők feltárása*. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest.
- Jámbori Szilvia (2007a): *Personal goals and achievement motivation of adolescents from low SES Hungarian families*. X. European Congress of Psychology, Prága.
- Jámbori Szilvia (2007b): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* SZEK JGYF Kiadó, Szeged.
- Jámbori Szilvia és Molnár Éva (2007): *The impact of personal goals on the self-regulated learning and achievement motivation*. 12<sup>th</sup> Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest.
- Jámbori Szilvia és Sallay Hedvig (2003): Changes in parental education and their impact on future orientation in adolescence and young adulthood. *Review of Psychology*, 10. 2. sz. 131–140.

- Josef, H. és Veldhuis, R. (2006): *Indicators on active Citizenship for Democracy – the social, cultural and economic domain*. Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center, Ispra.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**, 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9.
- Kasik László (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 3–11.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. és Schagen, I. (2002): *England's results from the IEA International Citizenship Education Study: What citizenship and education mean to 14 year olds*. National Foundation for Educational Research, Norwich.
- Kindervater, A. és Borries, B. (1997): Motivation and historical-political socialization. In: Angvik, M. és Borries, B. (szerk.): *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung, Hamburg. 62–105.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Koncz István (1994): *Kamaszkapaszkodó*. ÉN-KÉP-ÉSZ Humán Képességfejlesztő és Tanácsadó Betéti Társaság, Szentendre.
- Kovács József (1992): *A 10–14 éves tanulók önismerete*. Kandidátusi disszertáció. MTA Kézirattár, Budapest.
- Kósa Éva és Vajda Zsuzsa (1998): *Szemben a képernyővel: Az audiovizuális média hatása a személyiségre*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (1981): *Személyiségpszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Matas, L., Arend, R. A. és Sroufe, L. A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, **49**, 547–556.
- Mohás Livia (1978): *Gimnazisták énképe önjellemzéseikben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Molnár Péter (2006): Hagyományos és modern jövőkép mint pedagógiai érték. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 12–29.
- Nagy József (szerk., 2002): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nurmi, J-E. (1991): How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, **11**, 1–59.
- Nurmi, J-E., Poole, M. E. és Kalakoski, V. (1994): Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, **23**, 4. sz. 471–487.
- Papanastasiou, C., Koutselini, M. és Papanastasiou, E. (2003): Editorial Introduction: The relationship between social context, social attitudes, democratic values and social actions. *International Journal of Educational Journal*, **39**, 6. sz. 519–524.

- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. és Majeski, S. A. (2004): Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, **36**. 163–172.
- Poole, M. E. és Cooney, G. H. (1987): Orientations to the future: A comparison of adolescents in Australia and Singapore. *Journal of Youth Adolescence*, **16**. 129–151.
- Ranschburg Jenő, Bolla István Károly és Sipos Mihály (1984): A szülői nevelési stílus percepciójának vizsgálata 10–14 éves korú gyerekeknél. *Pszichológia*, **4**. 4. sz. 525–545.
- Ranschburg Jenő (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sallay, H. (2002): *Future orientation of Hungarian youngsters in relation to parental education*. 8<sup>th</sup> Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, Oxford, szeptember 3–7.
- Sallay Hedvig (2003): A szülői nevelés hatása serdülők jövőorientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia*, **103**. 3. sz. 389–404.
- Sallay, H. és Dalbert, C. (2001/2002): Women's perception of parenting: A German–Hungarian comparison. *Applied Psychology in Hungary*, 3–4. sz. 55–65.
- Sallay Hedvig és Krotos Hajnalka (2004): Az igazságos világba vetett hit fejlődése: japán–magyar kultúrák közti összehasonlítás. *Pszichológia*, 3. sz. 233–253.
- Sallay Hedvig és Münnich Ákos (1999): Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 157–174.
- Scabini, E., Lanz, M. és Marta, E. (1999): Psychosocial adjustment and family relationships: A typology of Italian families with a late adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, **28**. 6. sz. 633–644.
- Shin Ann, J. és Cooney, T. M. (2006): Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, **30**. 410–421.
- Smith, K. és Hart, C. (szerk., 2004): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Szabó Ildikó (2000): A politika leképezése. In: Szabó Ildikó (szerk.): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 90–136.
- Szabó Ildikó és Csákó Mihály (szerk., 1999): *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Ildikó és Csepeli György (1984): *Nemzet és politika a 10-14 éves gyerekek gondolkodásában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra – a magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 383–400.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1997): Középiskolások társadalmi cselekvési mintái. *Iskolakultúra*, **7**. 11. sz. 39–58.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. és Schultz, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Executive summary. IEA, Amsterdam.
- Tót Éva (1997): *A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei*. *Educatio*, 1. sz. 8–23.

- Vajda Zsuzsa (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsa (2005): A családtagok és mások szerepe a gyermek nevelésében. In: Vajda Zsuzsa és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsa és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Waters, E., Wippman, J. és Sroufe, L. A. (1979): Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, **50**. 3. sz. 821–829.
- Van der Zee, K., Thijs, M. és Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, **16**. 103–125.
- Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 68–74.
- Zsolnai Anikó (1998a): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, **98**. 3. sz. 187–210.
- Zsolnai Anikó (1998b): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, **98**. 4. sz. 339–362.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 4. sz. 12–20.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.
- Zsolnai Anikó (2006): *Nehéz helyzetű gyerekek szociális készségeinek fejlettsége*. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, október 26–28.